



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Núcleo de Pesquisa e Pós-Graduação
Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino e Saúde na Amazônia

NOTA TÉCNICA – Junho/2017

**AVALIAÇÃO FORMATIVA EM SESSÃO TUTORIAL DO
APRENDIZADO BASEADO EM PROBLEMAS**

Lidiane da Silva Sabathe
Márcia Bitar Portella

Belém - Pará
2017

NOTA TÉCNICA

AVALIAÇÃO FORMATIVA EM SESSÃO TUTORIAL DO APRENDIZADO BASEADO EM PROBLEMAS

Esta Nota Técnica tem por objetivo sugerir medidas para o aperfeiçoamento da avaliação formativa na sessão tutorial do Aprendizado Baseado em Problemas, no Curso de Medicina.

As sugestões elaboradas tiveram como base os resultados da pesquisa intitulada Avaliação formativa sob a ótica do tutor, que analisou o processo de avaliação formativa do estudante de medicina, realizado pelo docente, nas sessões tutoriais, em duas Instituições de Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

Uma avaliação bem feita, com a oferta de um feedback bem realizado, tem enorme impacto no desenvolvimento do aluno (EVANS, 2013), contribuindo com a aquisição e melhoria de competências (NARCISS, 2017). Porém, a avaliação formativa consiste em processo complexo, sendo considerada um grande desafio, tanto por professores e alunos, quanto pelas instituições.

A avaliação formativa se caracteriza por ser realizada de forma contínua, ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, e possibilita que as dificuldades identificadas sejam trabalhadas a qualquer momento, promovendo a aprendizagem através da orientação e recuperação. Favorece um ambiente de harmonia e respeito, através da prática do feedback, sua atividade central (OLIVEIRA; BATISTA, 2012; MKONY et al, 2007), que consiste no fornecimento de informações sobre o estado em que o aluno se encontra, em relação aos objetivos a serem alcançados (NARCISS, 2017). Coloca o aluno no centro do processo, motivando o aprendiz, ao invés de simplesmente medi-lo (O'SHAUGHNESSY; JOYCE, 2015). Embora tenha enorme potencial, deve-se ter em mente que ela é parte de uma interação social complexa, influenciada por cultura, valores, expectativas, histórias pessoais, grau de relacionamento e poder, sendo considerada um grande desafio. Sua eficácia vai depender da relevância e credibilidade do processo (LEFROY et al., 2015).

Para que a avaliação alcance os objetivos esperados, a instituição, os tutores e os alunos devem compreender e executar adequadamente seus papéis.

2 MÉTODO

Foi realizada pesquisa quantitativa, por meio de estudo analítico e transversal. Ocorreu em duas Instituições de Ensino Superior (IES), sendo uma pública – a Universidade do Estado do Pará (UEPA), e uma privada sem fins lucrativos, a Faculdade Metropolitana da Amazônia (FAMAZ).

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuavam nas sessões tutoriais do primeiro ao quinto semestre dos dois referidos cursos. De um universo de 48 tutores (23 tutores da UEPA, 20 tutores da FAMAZ e 5 tutores de ambas as IES), 35 aceitaram participar da pesquisa (18 tutores da FAMAZ, 12 tutores da UEPA e 5 tutores de ambas).

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de questionário com questões objetivas e respostas abertas, onde o entrevistado tinha a possibilidade de justificar sua resposta. Para análise estatística, utilizamos o teste não paramétrico Qui-quadrado de Pearson para tendência/aderência e para associação entre variáveis nominais, adotando-se um nível de significância de p-valor < 0.05 . No caso de variáveis contendo frequências menores que 5, onde não é possível realizar o Teste χ^2 , optou-se pelo teste G, tanto para tendência, como para associação.

3 RESULTADOS

A maioria dos tutores entrevistados acredita no potencial da avaliação formativa. Considera-se comprometida, dispendendo quantidade de tempo satisfatória em sua realização. Julga alcançar seus objetivos, contribuindo com o desenvolvimento do aluno e procura manter-se atualizada, participando de capacitações e trocando experiências com os colegas.

Apesar de tudo isto, muitas dificuldades foram relatadas. Devido a grande complexidade do processo, ainda que busquem manter-se atualizados, muitos se sentem apenas parcialmente capacitados, tendo dúvidas quanto a sua subjetividade, imparcialidade, coerência e quanto a efetividade do processo, o que pode leva-los a nem sempre sentirem-se seguros ao dar o feedback.

A maioria expressou não estar totalmente satisfeita com a ficha de avaliação utilizada, e sugeriu mudanças. Significativo número de tutores refere alguma

dificuldade em avaliar diversos tópicos, como a habilidade de identificar problemas e gerar hipóteses; a capacidade de utilizar conhecimentos prévios; a demonstração de estudo prévio, trazendo informações pertinentes aos objetivos propostos; a capacidade de sintetizar e expor as informações de forma organizada, a participação ativa do grupo; a atitude crítica em relação às informações trazidas e à atuação dos membros do grupo; participação ativa no grupo; a atitude crítica em relação à atuação dos membros do grupo; a pontualidade; a compostura; a ética; o uso de linguagem apropriada; a atenção e o relacionamento com professor e colegas.

Assim como vivenciam dificuldades, a maioria dos docentes acredita que os alunos não compreendem/aceitam totalmente a avaliação formativa.

Diante de tantas dificuldades, a sugestão de medidas para o aperfeiçoamento da avaliação formativa mostra-se de grande utilidade para todos os atores envolvidos neste processo.

4 RECOMENDAÇÕES

As sugestões são direcionadas a cada grupo de atores – às instituições, aos tutores e aos alunos.

4.1 O papel da instituição

- Definir os objetivos instrucionais:

Antes de iniciar a elaboração de qualquer processo de avaliação, deve-se ter em mente o que se quer avaliar. Os objetivos instrucionais cognitivos, atitudinais e de habilidades devem ser definidos de forma clara e estruturada, com a maior precisão possível (ELIZONDO-MONTEMAYOR, 2004; MOURÃO; CALDEIRA; RAPOSO, 2009; FERRAZ; BELHOT, 2010).

É necessário levar em consideração o nível prévio de competência do aluno – cognitivo, metacognitivo, motivacional – de forma que haja uma adequada compreensão das tarefas requeridas (NARCISS, 2016).

- Divulgar dos objetivos instrucionais:

Tanto docente quanto discente devem estar cientes destes objetivos (ELIZONDO-MONTEMAYOR, 2004; MOURÃO; CALDEIRA; RAPOSO, 2009; FERRAZ; BELHOT, 2010).

Fornecer exemplos variados para esclarecer se e como o instrumento de avaliação pode ser utilizado para medir diferentes níveis de competência (NARCISS, 2016).

- Selecionar ou desenvolver instrumento de avaliação confiável e válido:

Deve identificar e descrever precisamente as competências a serem adquiridas, através de matriz de competências com critérios e indicadores apropriados para mensuração dos diferentes níveis de competência (NARCISS, 2016).

- Instituir um programa de desenvolvimento profissional (VOERMAN et al., 2015) que contribua, entre outras coisas, com a diminuição da insegurança do tutor no processo avaliativo.

- Criar a cultura do feedback:

Trabalhar para que os envolvidos compreendam e aceitem o método (SHARMA et al., 2015), estimulando os professores a ofertá-lo com frequência, e os alunos, a buscarem ativamente por ele.

- Garantir estrutura e ambiente adequados (SHARMA et al., 2015)

4.2 O papel do tutor

- Conhecer os objetivos instrucionais, as competências necessárias ao seu alcance, e os níveis de referência para a avaliação (ELIZONDO-MONTEMAYOR, 2004; MOURÃO; CALDEIRA; RAPOSO, 2009; FERRAZ; BELHOT, 2010).
- Compreender e utilizar adequadamente o instrumento de avaliação (NARCISS, 2016).
- Discutir os objetivos instrucionais, as competências necessárias ao seu alcance, e os níveis de referência para a avaliação, com os alunos, fornecendo-lhes exemplos dos diversos níveis de competência, auxiliando-os a compreenderem os critérios, de forma que possam participar ativamente da reflexão (ELIZONDO-MONTEMAYOR, 2004; MOURÃO; CALDEIRA; RAPOSO, 2009; FERRAZ; BELHOT, 2010).
- Solicitar ao aluno que utilize instrumento de avaliação, de forma que tenha acesso à matriz de competências esperadas, e aos critérios a serem utilizados (ELIZONDO-MONTEMAYOR, 2004; MOURÃO; CALDEIRA; RAPOSO, 2009; FERRAZ; BELHOT, 2010).

- Procurar conhecer seus alunos e oferecer feedback adaptado às suas necessidades (RAMANI; KRACKOV, 2012).
- Comparar o estado atual com o padrão estabelecido, respondendo o que o aluno fez bem e o que não fez bem (LOYENS et al., 2008).
- Iniciar enfatizando os aspectos positivos, que devem ser destacados com maior frequência que os aspectos negativos, por criar um ambiente emocional favorável a um melhor desempenho (VOERMAN et al., 2015).
- Ao expor o que precisa ser melhorado, dar exemplos que ajudem o aluno a compreender o padrão desejado (LEFROY et al., 2015).
- Fornecer informações específicas e relacionadas aos objetivos, evitando expressões vagas, como “Hoje você se saiu muito bem” (JOHNSON et al., 2016).
- Focar seus comentários no trabalho realizado, evitando tratar da personalidade do aluno (HATTIE; TIMPERLEY, 2007, JHONSON et al., 2016).
- Procurar limitar seus comentários àquelas tarefas que você tenha observado diretamente, evitando referir-se a eventos aos quais tenha tomado conhecimento por outros meios (HATTIE; TIMPERLEY, 2007, JHONSON et al., 2016).
- Fornecer feedback o mais próximo possível do evento (HATTIE; TIMPERLEY, 2007, JHONSON et al., 2016).
- Estabelecer estratégias para superação das dificuldades identificadas, em conjunto com o aluno (LEFROY et al., 2015).
- Fazer orientações de acordo com o nível de competência do aluno. Para alunos com maior desenvolvimento, fazer questionamentos que os auxiliem a identificar os passos a serem dados. Oferecer dicas nos aspectos em que o aluno não consegue fazer esta identificação. Para alunos menos desenvolvidos, é provável que seja necessário fornecer orientações específicas (LEFROY et al., 2015).
- Motivar o aluno a implementar o plano de ação elaborado. Checar se ele acredita que precisa mudar, se ele quer mudar e se ele se considera capaz de mudar (LEFROY et al., 2015).
- Avaliar se as estratégias elaboradas estão sendo implementadas e se contribuem para a superação das dificuldades (LEFROY et al., 2015).
- Refletir com o aluno os passos dados, o que melhorou e o que ainda precisa melhorar (HATTIE; TIMPERLEY, 2007).

- Promover um processo interativo, evitando focar apenas na transmissão do feedback (NARCISS, 2016). Há várias opções de estratégias, e nenhuma foi estabelecida como mais efetiva. A escolha de qual abordagem usar pode depender do contexto, do tipo de tarefa a ser avaliada, das necessidades do aluno e da relação professor-aluno (LEFROY et al., 2015). Algumas estratégias sugeridas:
 - Solicitar que o aluno faça sua autoavaliação, antes de fornecer o feedback (RAMANI; KRACKOV, 2012).
 - Estratégia *Ask-Tell-Ask*: pedir que o aluno faça sua autoavaliação. Comentar as observações do aluno, e fazer suas próprias observações, sempre destacando pelo menos uma coisa que o aluno fez bem, e pontuando as áreas que precisam ser melhoradas (no máximo uma a duas). Checar se o aluno compreendeu o que foi conversado e discutir um plano de melhora. Esta estratégia desenvolve a reflexão, a responsabilidade, as habilidades de monitorização de performance e de autoavaliação (FRENCH, 2015).
 - Estratégia Sanduíche: descrever o que foi bem, seguido do que precisa melhorar e, por fim, reenfatar o que foi bem, aproveitando o efeito psicológico do elogio para facilitar a aceitação das críticas (DOCHEFF, 1990).

4.3 O papel do aluno

- Conhecer os objetivos instrucionais, as competências necessárias ao seu alcance, e os níveis de referência para a avaliação (ELIZONDO-MONTEMAYOR, 2004; MOURÃO; CALDEIRA; RAPOSO, 2009; FERRAZ; BELHOT, 2010).
- Compreender e utilizar adequadamente o instrumento de avaliação (ELIZONDO-MONTEMAYOR, 2004; MOURÃO; CALDEIRA; RAPOSO, 2009; FERRAZ; BELHOT, 2010).
- Realizar a autoavaliação, monitorizando e avaliando seu processo de aprendizado e aquisição de competências, identificando seu estado atual em relação ao padrão desejado (OLIVEIRA; BATISTA, 2012, KHOIRIYAH et al., 2015).
- Analisar criticamente o feedback recebido:
Comparar com o padrão de referência e com sua autoavaliação. Este processamento consciente e integração de informações de várias fontes é um fator adicional de estímulo ao aprendizado (RUDLAND et al., 2013).

- Autorregular seu aprendizado:

Refletir, discutir e estabelecer estratégias para superação das dificuldades identificadas, em conjunto com o professor (LEFROY et al., 2015).

Implementar as estratégias elaboradas, o que exige não apenas vontade, mas também habilidades suficientes para execução deste passo (LEFROY et al., 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de avaliação formativa tem se mostrado bastante complexo e a identificação de seus fatores dificultadores é o passo inicial para a elaboração de medidas para seu aperfeiçoamento.

Algumas das medidas aqui sugeridas já vêm sendo implantadas nas IES estudadas. Ainda assim, muitas dificuldades persistem. Então, espera-se que com a implantação de novas medidas, acompanhadas de reavaliações e ajustes frequentes, estas dificuldades sejam superadas. Com este objetivo, submete-se esta nota técnica ao parecer dos coordenadores do Curso de Medicina das IES participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS

DOCHEFF, D. M. The feedback sandwich. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 61, n. 9, p. 17-18, 1990.

ELIZONDO-MONTEMAYOR, L. L. Formative and summative assessment of the problem-based learning tutorial session using a criterion-referenced system. **Journal of the International Association of Medical Science Educators**, Monterrey, v. 14, n. 1, p. 8-14, 2004.

EVANS, C. Making sense of assessment feedback in higher education. **Review of educational research**, v. 83, n. 1, p. 70-120, 2013.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-31, 2010.

FRENCH, J. C. et al. Targeted feedback in the milestones era: Utilization of the ask-tell-ask feedback model to promote reflection and self-assessment. **Journal of Surgical Education**. v. 72, n. 6, p. 274-9, 2015.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. **Review of educational research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

JOHNSON, C. E. et al. Identifying educator behaviours for high quality verbal feedback in health professions education: literature review and expert refinement. **BMC medical education**, v. 16, n. 1, p. 96, 2016.

KHOIRIYAH, U. et al. Enhancing students' learning in problem based learning: validation of a self-assessment scale for active learning and critical thinking. **BMC medical education**, v. 15, n. 1, p. 140, 2015.

LEFROY, J. et al. Guidelines: the do's, don'ts and don't knows of feedback for clinical education. **Perspectives on medical education**, v. 4, n. 6, p. 284-99, 2015.

LOYENS, S. M. M.; MAGDA, J.; RIKERS, R. M. J. P. Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. **Educational Psychology Review**, v. 20, n. 4, p. 411-27, 2008.

MKONY, C. A. et al. Introduction of regular formative assessment to enhance learning for clinical students at muhimbili university college, Tanzania. **Education for Health**, v. 20, n. 3, p. 129-34, 2007.

MOURÃO, M. G. M; CALDEIRA, A. P.; RAPOSO, J. J. B. V. A avaliação no contexto da formação médica brasileira. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n. 3, p. 452-64, 2009.

NARCISS, S. Conditions and Effects of Feedback Viewed Through the Lens of the Interactive Tutoring Feedback Model. In: CARLESS, D. et al. **Scaling up Assessment for Learning in Higher Education**. Springer Singapore, 2016. Cap. 12, p. 173-189.

OLIVEIRA, V. T. D.; BATISTA, N. A. Avaliação formativa em sessão tutorial: concepções e dificuldades. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 3, p. 374-80, 2012.

O'SHAUGHNESSY, S. M.; JOYCE, P. Summative and formative assessment in medicine: The experience of an anaesthesia trainee. **International Journal of Higher Education**, v. 4, n. 2, p. 198-206, 2015.

RAMANI, S.; KRACKOV, S. Twelve tips for giving feedback effectively in the clinical environment. **Med. Teach.**, v. 34, n. 10, p. 787-91, 2012.

RUDLAND, J. et al. A student centred feedback model for educators. **The clinical teacher**, v. 10, n. 2, p. 99-102, 2013.

SHARMA, S. et al. Formative assessment in postgraduate medical education- Perceptions of students and teachers. **International Journal of Applied and Basic Medical Research**, s.1, v. 5, p. S66-S70, 2015. Supplement 1.

VOERMAN, Lia et al. Promoting effective teacher-feedback: from theory to practice through a multiple component trajectory for professional development. **Teachers and Teaching**, v. 21, n. 8, p. 990-1009, 2015.